

Descobrir o princípio alfabético

ANA CRISTINA SILVA (*)

As crianças constituem o lugar de nascimento de um futuro. Infelizmente abdica-se com facilidade de empreender todos os esforços para o nascimento desse futuro, a partir do momento em que os agentes educativos se centram nos seus processos pedagógicos, sem ter em conta as particularidades dos processos de aprendizagem das crianças. O pressuposto fundamental para o sucesso educativo confunde-se com um princípio que, já no sec. XVII, foi descoberto por Galileu: «*Não se pode ensinar alguma coisa a alguém, pode-se apenas auxiliar a descobrir por si mesmo.*» Esta citação contém a revolução copérmica necessária ao ensino. Ou seja, da mesma forma que o centro do universo não é a terra também o núcleo das aprendizagens não se situa nos agentes educativos mas na criança aprendiz. Um ensino eficaz terá de rodar necessariamente sobre uma dinâmica com 3 eixos: As propriedades e especificidades do objecto de aprendizagem, o modo como a criança aprendiz a apreende e reelabora as propriedades do objecto de aprendizagem, o modo como o docente acompanha o percurso conceptual da criança aprendiz.

Tendo em conta que no primeiro ciclo os níveis de insucesso escolar decorrem, sobretudo, de dificuldades de aprendizagem na leitura, a

aplicação desta perspectiva, ao caso da aquisição da literacia, mais do que necessária é urgente.

A análise e investigação no domínio da aquisição da literacia evoluiu, significativamente, a partir do momento em que se passou a discriminar os processos de ensino dos processos de aprendizagem. Depois de muitos anos de confrontos, debates e investigações relativos à eficácia relativa dos métodos, a revolução fundamental, nesta área, aconteceu quando a investigação começou a incidir sobre os conceitos, processos e estratégias que as crianças vão desenvolvendo ao longo do seu percurso até à alfabetização. Esta distinção entre os processos activados pela criança no percurso da aprendizagem e os processos de ensino, permitiu evidenciar como um e outro não são isomorfos, e que a eficácia dos segundos é mediada pelos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem escrita e oral que a criança dispõe à entrada para a escola.

Uma das problemáticas fundamentais no âmbito da pesquisa sobre a aquisição da literacia é, então, a de perceber porque é que para algumas crianças é tão fácil aprender a ler, independentemente do método de ensino utilizado na escolarização formal, enquanto para outras, mesmo quando submetidas a vários tipos de estratégias pedagógicas, o domínio da leitura parece constituir um obstáculo intransponível.

As diferenças inter-individuais a este nível parecem estar relacionadas com as oportunidades que as crianças tiveram ao longo dos anos pré-escolares de aceder a conhecimentos e conceitos relativos à linguagem escrita, à linguagem oral e

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. UIDPCDE.

relativos ao modo como a primeira transcreve a segunda (Chauveau, Rogovas-Chauveau, & Alves Martins, 1997). A perspectiva da literacia emergente (Sulzy & Teale, 1996) demonstrou, de forma inequívoca, que as crianças desde relativamente cedo estão envolvidas num processo de desenvolvimento em relação à aquisição da literacia, através do qual poderão ir mais ou menos longe, em relação à reflexão sobre categorias linguísticas – como palavra e fonema –, em relação às funções atribuídas aos actos culturais de literacia, ou em relação aos conceitos relativos à organização da escrita. Em contextos de práticas familiares e de jardim de infância investidas na literacia, as crianças conseguirão aperceber-se de um conjunto de funções culturais do acto de ler, poderão aperceber-se das diversas estruturas associadas a diferentes suportes de escrita, compreender que diferentes formas gráficas correspondem a diferentes palavras e significados, reconhecer que é necessário identificar palavras para se chegar ao sentido da mensagem escrita, aprender algumas letras, identificar globalmente algumas palavras e reflectir sobre a natureza do código escrito. No entanto, mesmo quando os contextos familiares e educativos incidem em interacções frequentes em torno da linguagem escrita, não fica assegurado, só por si, que a criança chegue à descoberta do princípio alfabético da escrita.

A complexidade do princípio alfabético (nomeadamente, a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas), requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado. A descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita.

A importância que a apropriação conceptual da estrutura alfabética do código escrito tem para a aquisição da literacia é evidente a partir das abordagens cognitivistas da aprendizagem da leitura. De acordo com estas perspectivas, a aprendizagem da leitura e da escrita implica, por parte da criança, a descoberta de conceitos relacionados, quer com as funções da linguagem escrita, quer com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral. É a constru-

ção e a elaboração destes conceitos que vai permitir que a criança evolua de um estágio de relativa confusão cognitiva para uma progressiva compreensão (clareza cognitiva) das utilizações funcionais e das características formais da linguagem escrita (Downing & Leong, 1982). A aquisição destes conceitos por parte da criança é determinante para o sucesso da aprendizagem, na medida em que esta resulta do facto de a criança conseguir transformar estes conceitos em procedimentos de leitura automatizados. Dito por outras palavras, a criança terá que ter uma ideia geral do que fazer para se ler e da estrutura do código escrito, para conseguir praticar, de uma forma integrada, todo o conjunto de operações inerentes à destreza da leitura. No entanto, e como já foi referido, a construção, por parte da criança, de uma representação alfabética da escrita é uma tarefa conceptual de enorme complexidade, a qual deriva do facto de a criança ter que ser capaz de articular competências relativas à análise explícita das palavras nos seus segmentos fonémicos com conhecimentos relativos ao nome das letras (Byrne, 1997, 1998), no quadro de uma compreensão de que a linguagem escrita constitui um código que representa segmentos do oral. O enleio da tarefa começa, em primeiro lugar, com a dificuldade infantil em manipular os constituintes fonémicos das palavras.

A consciência fonológica é uma competência necessária, ainda que não suficiente, para o pleno entendimento conceptual do princípio alfabético. Ou seja, para compreender que as letras constituem um sistema de notação dos fonemas, as crianças têm que desenvolver, gradualmente, a consciência de que as palavras são decomponíveis em segmentos fonémicos.

Esta capacidade constrói-se de forma relativamente lenta nas crianças. As modalidades mais elementares da consciência fonológica abrangem a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras, e podem desenvolver-se mais ou menos espontaneamente, ao longo dos anos pré-escolares (Lieberman et al., 1974; Treiman, 1992). As formas mais evoluídas desta competência, as quais incluem a consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade para manipular os segmentos fonémicos, requerem alguma modalidade de instrução expressamente orientada para esse efeito (Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Alegria & Morais, 1989). A

relação entre as competências infantis a este nível e o sucesso na aprendizagem da leitura está claramente estabelecida (Goswamy & Bryant, 1990), tal como está demonstrado que as crianças chegam à escola com graus diversos de consciência fonológica em função da estimulação que tiveram acesso. As perspectivas actuais apostam numa relação recíproca entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Subjacente a esta posição está a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, e que a aquisição da literacia vai, por sua vez, permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas.

Assim, e na medida em que esta competência é considerada uma competência necessária para a compreensão do princípio alfabético, tornam-se pertinentes, no pré-escolar e nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, programas de treino que incluam jogos de análise e manipulação dos componentes orais das palavras.

Por outro lado, a conjugação estratégica das letras com a análise das palavras nos seus segmentos sonoros só poderá acontecer a partir do momento em que a criança ultrapassa concepções mais primitivas sobre o código escrito, nas quais a linguagem escrita é associada, por exemplo, a uma representação das propriedades semânticas das palavras (Ferreiro & Teberosky, 1986).

De facto, uma multiplicidade de trabalhos (Ferreiro, 1988; Pontecorvo & Orsollini, 1996; Sulby, 1989) têm demonstrado que a compreensão das regras abstractas subjacentes à organização dos sistemas alfabéticos é um processo que se inicia precocemente, através dos contactos informais que as crianças vão fazendo com a linguagem escrita.

Nos seus esforços para compreender os significados das marcas gráficas, e através de interacções com os outros (pares e adultos), as crianças vão-se interrogando sobre as correspondências entre os objectos e a escrita, e sobre as relações entre o oral e o escrito. Deste modo, constroem ideias não convencionais sobre as propriedades da escrita e sobre o que esta representa, construindo uma série de hipóteses conceptuais que podem estar mais próximas ou mais afastadas da realidade alfabética.

O trabalho de Ferreiro (1988), no qual se procede à análise das produções escritas infantis an-

tes do ensino formal, sugere que os conhecimentos das crianças, em relação à linguagem escrita, evoluem ao longo de um percurso que se traduz em três níveis essenciais de conceptualização.

Um primeiro nível, que pode ser caracterizado pela procura de critérios que permitam diferenciar os elementos icónicos (que pertencem aos desenhos), e os elementos da escrita, e pela gradual percepção de que uma sequência de letras constitui objecto substituto da realidade. A par desta diferenciação, a criança elabora, igualmente, critérios que tornam uma série de letras passíveis de transmitir uma mensagem. São eles, a quantidade mínima de letras e a variedade intra-figural. Este último critério remete para a não utilização de uma mesma sequência de letras em diferentes palavras.

Um segundo nível, traduz-se por um refinamento nos modos de diferenciação qualitativo (diversificação das ordens das letras conhecidas nas tentativas infantis de escrita) e quantitativo (número mínimo de letras para que um escrito seja interpretável) entre os encadeamentos de letras, de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras.

Um terceiro nível, corresponde à fonetização da escrita que se inicia com a pesquisa das correspondências entre os elementos letras e os segmentos silábicos das palavras (hipótese silábica). Através deste tipo de relação, a criança começa a resolver o problema da correspondência entre a totalidade da palavra e as suas partes constituintes. Este nível conceptual culmina com a compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita, sendo precedido por uma fase intermédia relativa às escritas silábico-alfabéticas, na qual nem todos os fonemas das palavras são ainda representados.

A partir do momento em que as crianças começam informalmente a proceder a correspondências qualitativas entre os segmentos orais e as letras convencionais, a própria actividade de escrita poderá favorecer análises que vão para além da sílaba, ou seja, para escritos do tipo silábico-alfabético e alfabético. Consequentemente, a estimulação das escritas inventadas infantis e a reflexão partilhada sobre os produtos escritos realizados poderá constituir uma via para a compreensão da estrutura alfabética da escrita. São vários os autores que apontam os benefícios das escritas infantis inventadas enquanto uma via para

aquisição do princípio alfabético. Adams (1998), por exemplo, refere que «a evidência que as actividades de escrita inventada desenvolvem, simultaneamente, a consciência fonémica e promovem a compreensão do princípio alfabético é extremamente promissora, especialmente se tivermos em conta a dificuldade que as crianças têm em adquirir este tipo de “insight” através dos métodos de ensino formais» (p. 387). Também Treiman (1998), sugere que é mais fácil as crianças apreenderem o princípio alfabético através da incorporação de actividades de escrita inventada no ensino, do que através da instrução formal da leitura. A mesma autora considera, ainda, que a actividade de escrita pode estimular o desenvolvimento da consciência fonémica e defende que a qualidade das escritas infantis constitui um excelente indicador das suas habilidades fonológicas e um bom preditor do posterior sucesso infantil no processo de alfabetização.

Assim, através das práticas de escrita inventada as crianças poderão começar a discernir unidades fonológicas mais abstractas do que as sílabas, e, conseqüentemente, a efectuar as primeiras análises fonémicas decorrentes da gradual compreensão de que a escrita codifica a linguagem, e a utilizar letras convencionais ao nível silábico.

Resumindo, as perspectivas apresentadas sugerem a necessidade de uma evolução concomitante, baseada na reflexão sobre o oral e sobre o escrito, para a compreensão do princípio alfabético. Programas de treino que promovam a consciência das entidades fonémicas favorecem a apreensão da estrutura fonológica das palavras, mas só a conjugação deste tipo de competências com o conhecimento das letras, no quadro de uma representação do funcionamento da escrita, que, reenviando para uma forma de codificação das unidades orais, permite a compreensão do princípio alfabético (Byrne, 1998).

O incentivo das escritas inventadas e a reflexão sobre a escrita poderá facilitar a transição para hipóteses conceptuais mais evoluídas, onde, gradualmente, as crianças começam a compreender que a escrita codifica unidades do oral e que essas unidades deverão ser representadas por letras com valor sonoro convencional.

Sistematicamente, as nossas escolas negligenciam a importância de se proporcionarem às crianças actividades orientadas para a apropriação conceptual da lógica alfabética, antes e no

decurso do ensino formal da leitura e da escrita. Este factor é, provavelmente, responsável por muitos dos casos referenciados como apresentando dificuldades de aprendizagem no domínio da leitura e da escrita.

Permitam-me terminar este artigo com uma nota pessoal de irritação. No ano lectivo de 1997/1998 foram identificadas, no primeiro ciclo, 34961 crianças com necessidades educativas especiais (Ministério da Educação, 1999). Quantas destas crianças não sofrem de qualquer défice cognitivo estrutural, excepto daqueles que são criados pela própria escola? Esta realidade irrita-me. Há anos que este sentimento me sobressalta quando vou às escolas do primeiro ciclo e vejo miúdos do 1.º ano enfronhados a copiar letras, palavras e frases destituídas de qualquer magia. Muitos, mas mesmo muitos, não percebem para que serve tudo aquilo. Muitos, mas mesmo muitos, questionam-se sem conseguirem adivinhar: como é que funcionará aquela panóplia de traços linhas e curvas que são obrigados a escrever? É a sua impotência para construir uma resposta para estas perguntas que os faz emperrar no processo de aprendizagem. É frequente que ninguém os ajude a descobrir, deixam-nos sozinhos no meio de um caos de traços sem sentido, e no meio do sofrimento que isso comporta. Só os obrigam a repetir infinitamente as mesmas tarefas. Às vezes, e para piorar ainda mais a situação, chegam os técnicos especializados para lhes colocar uma etiqueta em cima. Há uns anos seriam classificados de burros, hoje, e por exemplo, podem-no ser de disléxicos. Ficam com esse autocolante colado à testa mas continuam sós, de frente para o enigma das letras. E é assim que acaba o princípio do fim da história de muitos meninos que a escola continua a pôr de parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: Thinking and learning about print* (10th ed.). Cambridge: MIT Press.
- Alegria, J., & Morais, J. (1989). Analyse Segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 173-196). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

- Byrne, B. (1997). The learnability of the alphabetic principle: children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics*, 17, 401-426.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press.
- Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développement conceptuel. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant lecteur* (pp. 101-127). Paris: Editions Retz.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves-Martins, M. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Downing, J., & Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La productions des notations chez le jeune enfant* (pp. 18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 49-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 8-17.
- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 3-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of emergent writing and children's language while writing. In L. Morrow, & J. Smith (Eds.), *Writing in real time: Modelling production processes* (pp. 83-109). New York: Longman.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65-106). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum.

RESUMO

A imersão das crianças num mundo de referentes

escritos e de interações em torno do objecto "escrita", permite-lhes fazer um conjunto de descobertas sobre a natureza e funções do código alfabético previamente ao ensino formal. Contudo a riqueza desses contactos e a frequência das transações infantis antes da entrada para a escola é variável, fazendo com que as crianças cheguem à escola em diferentes estádios relativamente à percepção que têm da natureza do código alfabético. A massificação do ensino reflecte-se em estratégias de ensino uniformes e descentradas das confusões conceptuais infantis em relação ao funcionamento do código escrito. A compreensão do princípio alfabético, ou seja a percepção de que as letras ordenadas no espaço das palavras representam os fonemas orais das unidades lexicais, implica competências de elevada complexidade de abstração. Concorrem para esta compreensão a consciência fonológica, o conhecimento de letras e uma percepção da escrita enquanto um código que representa unidades linguística. Cada uma das competências e concepções subjacentes poderá constituir-se como um obstáculo à compreensão do princípio alfabético, condicionando o sucesso académico na aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura, treino fonético, estratégias de leitura.

ABSTRACT

The immersion of children in a world of written symbols and interactions around "writing" allows them to make a series of discoveries about the nature and functions of the alphabetical code before the beginning of formal education. However, the richness of these contacts and the frequency of transactions before entry in school are variable and this means that children begin school in different stages in terms of their perception of the nature of the alphabetical code. The massification of education has led to teaching strategies which are uniform and decentred from children's conceptual confusion surrounding the functioning of the written code. The comprehension of the alphabetical principle, i.e. the perception that letters ordered in the space of words represent the oral phonemes of lexical units, requires competences of high complexity of abstraction. Several aspects are involved in this comprehension: phonological consciousness, knowledge of letters and perception of writing as a code that represents linguistic units. Each of these competences and conceptions can be an obstacle to the comprehension of the alphabetical principle, affecting academic success in reading acquisition.

Key words: Reading acquisition, phonetic training, reading strategies.